

Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE

Writing for learning to write. A proposal for the Spanish language classroom

M^a Ángeles Díez Coronado
Universidad de La Rioja
m_angeles.diez@unirioja.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.92

Recibido el 28 de mayo de 2015
Aprobado el 26 de mayo de 2016

“Si me lo cuentas, lo escucharé
si me lo muestras, lo veré
si me dejas que yo lo haga, lo aprenderé”
Lao Tsé

Resumen: La escritura es una de las destrezas que el estudiante de una L2 debe manejar. En las aulas normalmente su enseñanza pasa por el conocimiento de gramática y se vincula a él hasta el punto de sugerirse los ejercicios de escritura casi completamente en relación con la morfología o sintaxis estudiada. Esta metodología no prepara para la producción escrita; afianza la gramática, pero deja de lado la formación para producir textos creativos. Lo que se propone en este artículo, tras una breve contextualización, son una serie de ejercicios que resultan útiles para desarrollar la capacidad de la escritura en alumnos de L2 con cierta base.

Palabras clave: español como lengua extranjera; escribir; didáctica.

Abstract: Writing is one of the skills that students of a L2 have to know. Normally, it is in relation with grammar, and the writing exercises are useful for acquiring morphology or syntax. But this methodology does not prepare for the creative writing. In this article, after a brief contextualization, are proposed a series of exercises that are useful for developing the writing skill between students of a L2, when they are not beginners.

Key words: Spanish as a foreign language; writing; teaching.

1 . Introducción

Leer, escribir, hablar y escuchar son las cuatro destrezas que todo individuo embarcado en la ardua labor de aprender una lengua extranjera ha de dominar si quiere alcanzar el grado de “Maestría”. En el aula de L2, en consecuencia, la enseñanza de la “escritura” resulta imprescindible y se comprende porque los alumnos tendrán que interrelacionarse con otras personas e intercambiar con ellas información (cartas, formularios, informes,...). Pero para ellos el uso de la escritura con fin comunicativo no se reduce a situaciones reales, también se ven obligados a escribir en situaciones ficticias: cuando realizan ejercicios y exámenes, cuando toman notas,...; se habla entonces de escritura comunicativa con fines didácticos (Hedge, 1989). Este tipo de escritura se encuentra implantada en los métodos de L2 desde los primeros niveles de aprendizaje, le sigue en el tiempo la enseñanza de la escritura en situaciones reales y tradicionalmente se deja para más adelante la escritura creativa, la que representa un fin en sí misma. Esta última es la escritura propia de autores literarios en potencia, es la que se usa como vehículo para la expresión de nuestra concepción del mundo.

Esta periodización de la enseñanza de la escritura, aunque sí que es la tradicional, no es en modo alguno la única. Hay críticos que proponen la enseñanza de escritura creativa desde el primer momento (Kroll, 1990, Raimés, 1998, Guasch, 1995, 1997, 2004), porque defienden que es el nivel de alfabetización del alumno en su lengua materna el que marca el grado de desarrollo efectivo de la escritura en la segunda lengua. Esto es, cuanto mayor sea la formación en la

lengua materna, tanto mayor serán la disposición y el interés para la composición en la segunda lengua, y mayores serán también los referentes de los que se pueda servir el alumno.

Por otra parte, y en el marco general de didáctica de la escritura, se valoran distintas metodologías, la crítica más convencional acepta tres tendencias en lo que se refiere a su enseñanza (Portmann, 1991): directiva, lingüística textual y centrada en el proceso. La tendencia directiva implica un gran control por parte del docente y va desde el aprendizaje y la práctica de la correspondencia entre letra y sonido, hasta la escritura libre, pasando por una etapa centrada en la ortografía y otra imitativa. El punto débil, según han hecho notar los críticos, es que no hay ningún ejercicio que muestre cómo se llegan a escribir textos y además parece que el desarrollo de la escritura es consecuencia entre otros factores del desarrollo de la lectura, de la que no se trata en esta corriente. La lingüística textual, por su lado, parte de la idea de que todo el mundo puede escribir y se centra en enseñar a escribir mejor, para ello plantea preguntas como qué hay en un texto que le confiere la categoría de texto, cuál es su planificación, qué esquemas de construcción subyacen... Y, por último, en el enfoque orientado hacia el proceso lo importante no es el resultado, sino cómo se llega a él; en esta tendencia el texto le cede su lugar preeminente al escritor, quien, utilizando recursos ya existentes, produce un buen texto.

2. Escribir en L2. La literatura y la composición literaria

El tratamiento de la literatura como instrumento en el marco de la enseñanza de una L2 acepta diferentes enfoques metodológicos. El más tradicional y que se corresponde con el más antiguo en el tiempo, se sitúa en el siglo XIX y se vincula a la metodología aplicada a la enseñanza del latín y el griego desde casi el Renacimiento. En ese marco, el conocimiento y uso de la literatura se vinculaba con una metodología deductiva, la interpretación de los textos pasaba por su

desciframiento gramatical tras la aplicación de unas reglas, que además servían para la composición imitativa.

En España esta manera de enseñar las lenguas modernas estuvo vigente hasta más allá de mediados del siglo XX, cuando el conocimiento de una L2 se comenzó a ver como algo útil y necesario que trascendía el “saber por saber” tan propio de la enseñanza humanística. En torno a los años 70, el estructuralismo lingüístico, que ya se conocía en Europa y EEUU, cobra importancia como método para la enseñanza de idiomas en nuestro país, pero ahí el uso de la literatura es casi imperceptible, porque lo principal eran las unidades inferiores al texto literario entendido en sentido amplio. En la década de los 80 los planteamientos cambian, la lengua se entiende como un instrumento de comunicación y entonces el conocimiento de la literatura aporta un toque de distinción, aunque con poco valor real en el proceso de aprendizaje. El contexto superior de esta nueva metodología está en el Proyecto de Lengua Modernas del Consejo de Europa (1971-1987), adaptado al español por el profesor Slagter (1979). Ese es el punto de inflexión en la revalorización de la literatura como instrumento para el aprendizaje de una L2. Se afianza el método comunicativo y se desarrolla enormemente el aprendizaje a través de tareas. Las obras literarias, casi siempre adaptadas, aparecen en los métodos, pero aún continúa sin rentabilizarse su potencial, Martín Peris (2000) lo demuestra analizando el uso de los textos literarios en siete manuales dedicados a la enseñanza de L2. La conclusión a la que llega es que todavía los fragmentos literarios no están bien integrados en las unidades con las que comparte espacio y que su uso está encaminado a la comprensión lectora más que a la práctica escrita. Los años siguientes vienen siendo los de la integración de la literatura como instrumento para mejorar la comprensión y también para mejorar la escritura, ese proceso aún no ha culminado. Hoy en día, la literatura es aceptada en casi todas las metodologías de enseñanza de una L2, pero no está plenamente desarrollada. Se comparte y se trata de desarrollar la idea expresada por Gregg y Pacheco (1981) de que la literatura contribuye a una

mejor comprensión lingüística y social, a la vez que fortalece la capacidad de comprensión y expresión.

Por otro lado, el desarrollo de la escritura creativa (la composición literaria) en el aula de ELE también se ha visto sometida a una evolución (Rodríguez, 2009). En las últimas décadas la escritura ha pasado de ser un ejercicio con el que se practicaba la gramática aprendida, a verse como un instrumento no menos importante para la comunicación efectiva, que la interacción oral. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas reflexiona sobre la necesidad del desarrollo de competencias escritas dentro del currículo de la enseñanza de una lengua extranjera y propone líneas de actuación para el desarrollo de la comunicación escrita. Desde ese marco normativo, los intentos por asentar la habilidad de la escritura han sido variados. Cassany, incluso desde antes de la difusión del documento común para la enseñanza de lenguas, ya veía posibilidades en la práctica de la escritura, y después, a lo largo de los años ha ido realizando aportaciones (desde 1988, año en que publicó su primer libro, hasta 2012 ha publicado con enorme éxito 12 manuales cuyo eje central es la enseñanza de la escritura en el aula de ELE). Aportaciones combinadas con reflexiones que le han llevado a valorar de forma negativa los tradicionales ejercicios escritos, díganse las redacciones, los impresos, las cartas oficiales, etc. como práctica previa preparatoria de la escritura creativa (Cassany, 1988). Paradójicamente en ese su primer libro defiende que son la lectura y la comprensión lectora los pilares de la producción creativa escrita. A partir de esta idea se acaba concibiendo la escritura como una actividad de interacción entre individuos que ponen al servicio de un resultado final su bagaje personal literario, cultural y social. Y ese resultado final no es otro que el de la escritura creativa.

Y así, aunque son numerosos los estudios sobre la composición creativa en L2, siguiendo esta tendencia, sintetizada en sus aspectos fundamentales por Guasch (1995 y 1997), se puede afirmar que escribir en L2 supone un proceso similar a hacerlo en L1, luego quien

tiene experiencia escritora en L1 la transfiere a la composición en L2. De esto se deduce que las mayores complicaciones a la hora de escribir en L2 no provienen del desconocimiento lingüístico, sino de la carencia de los procesos compositivos. En consecuencia, la enseñanza de escritura en una L2 no tendría porqué diferir mucho de la enseñanza en L1. Aunque eso sí, el profesor debe evitar que las lagunas del alumno bloqueen el proceso de composición, para lo cual articulará técnicas y sugerirá formas de trabajo asequibles (organizará las actividades en pasos sucesivos, fomentará la oralidad como instrumento de elaboración del texto escrito...).

Las actividades para forjar escritores literarios varían en función del tipo de composición que se pretenda: texto narrativo, poético, teatral (Giovanni, 1996). Y así, se puede sensibilizar sobre los distintos tipos de textos y las características de cada uno, saber las razones por las que se escribe (entretener, informar...), reconocer los posibles destinatarios, activar los mecanismos para la organización del material... Además esas actividades, las que animan la expresión escrita, están sujetas a una gradación, a unos pasos. El primero es el de la búsqueda del tema y del material apropiado para el tema (es la *inventio* clásica), para potenciar esta búsqueda se puede recurrir a la lluvia de ideas, a escribir sin pensar lo que se nos ocurre, a agrupar palabras y contextos o a hacer las preguntas: qué, cómo, cuándo, por qué, dónde,... El siguiente paso lleva a la organización (*dispositio*), hay que tener claro cuál es el orden más adecuado de los materiales en función de lo que se quiera conseguir y los recursos que se utilizarán en las diferentes partes (introducción, desarrollo, conclusión). Luego, en la fase de escritura (*elocutio*) se interrelacionarán las oraciones y se utilizarán recursos estilísticos de la lengua acorde con el tipo de texto y la finalidad (tropos y figuras). Y, por fin, se procederá a la revisión de lo escrito para corregir errores tanto gramaticales, como estilísticos.

Llevando esta teoría a un plano más práctico, se puede establecer la secuencia ya mencionada como el marco con el que enseñar a escribir (Acquaroni, 2014), y así ha de haber una pre-

actividad con la que el profesor estimula la producción posterior (puede ser una lectura, una audición, un estímulo visual...). Luego se fija la tarea, se activan las ideas escribiendo en la pizarra el tema, palabras... A lo que sigue la presentación de la tipología discursiva (carta, cuento, anuncio...), los instrumentos para la actividad y se describe la dinámica (individual, parejas,...). Después, se realiza la tarea de escritura, se procede a su corrección, puesta en común y autoevaluación.

Las actividades que se pueden utilizar en el aula para enseñar a escribir se circunscriben a cada uno de los pasos de la producción escrita. Y así, en primer lugar, quien escribe ha de ser llevado a la reflexión en torno al producto (el texto) y al receptor (el lector). Después se trabajará la coherencia mediante ejercicios de reorganizar frases y párrafos, de escribir empleando marcadores de secuencia, de organizar temas para un escrito y decidir su secuencia... Cuando se quiere trabajar la cohesión se procede con actividades de sustitución de elementos por pronombres, de elisión de elementos repetidos, de realización de ejercicios de sinonimia y antonimia, de completar un texto... Para organizar y desarrollar el contenido se pide completar descripciones, escribir resúmenes, escribir conclusiones, reconocer instrucciones y ordenarlas, etc. En las actividades de integración se conjugan las anteriores y se obtienen resultados como escribir un informe, una carta, una queja, tomar nota... Las actividades de revisión y relectura pasan por una fase de corrección entre compañeros que lleva a la sistematización posterior de tipos de errores por parte del profesor, animando a su corrección. Se trata de los procesos cognitivos de composición que con bastante éxito desarrollaron Flower (1980) y Hayes (1981).

3.- La producción escrita en la clase de ELE

3.1.- Introducción

Según acabamos de señalar, escribir, además de resultar importante en el desarrollo del conocimiento personal del individuo, es una de las destrezas que hay que dominar cuando se estudia una L2. Enseñar a escribir, por tanto, es una tarea que el profesor debe asumir desde los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera. Al principio la producción del alumno ha de ser por necesidad básica, tanto cuando se trata de cubrir necesidades de comunicación, como cuando se intenta desarrollar una vertiente más literaria. Sin embargo, en los niveles más avanzados, se puede (y debe) forzar al alumno a una producción “artística”, porque con ello se le obliga a interiorizar y asumir cuestiones de lengua que ha de conjugar con aspectos estilísticos y combinar con conocimientos socio-culturales. Escribir, en suma, le lleva al perfeccionamiento de su conocimiento de la L2. Para ello presentamos a continuación una serie de actividades con las que alumnos de niveles avanzados puedan practicar la composición literaria.

3.2.- La composición creativa. De la portada al colofón

3.2.1.- Objetivos

No resulta tarea fácil definir qué es la producción creativa y mucho menos, por tanto, explicar los objetivos de una serie de actividades que lleven a una producción creativa. Sí que parece comúnmente aceptado que la creación literaria es un vehículo para la expresión. Lo que se pretende con las actividades que se proponen a continuación es que el alumno se convierta en auténtico creador, para lo cual ha de construir, pero también tiene que revisar aspectos técnicos y formales de la lengua, además de aplicar sus conocimientos socio-culturales de la L2 con la que va a trabajar. Partiendo de una palabra, de una frase de un texto, se motiva la creación sujeta a unos aspectos formales pertinentes.

La propuesta consiste en un doble juego: re-creación (imitación) y creación, que lleva a entender determinados textos, a familiarizarse con ellos y a elaborarlos. El objetivo final es precisamente ése: elaborar un texto con carácter literario.

3.2.2.- Porque más vale ser una buena copia que un mal original. Actividades de re-creación (imitación)

Las actividades que en esta primera parte se le proponen al alumno con un conocimiento avanzado de lengua española van más allá de la escritura sin más. Se trata de que valore el “libro” como un elemento fundamental en el proceso de la comunicación humana, por ello no sólo se le plantean ejercicios de creación de textos reproduciendo técnicas concretas, sino que se le acerca al libro como fuente de información desde lo que se denomina “paratexto” (portada, solapas, título, contraportada), aunque claro está, se incide especialmente en el contenido interior (Genette, 2001).

3.2.2.1.- Título y género

a. El título es la primera información escrita que recibe el lector de una obra literaria y el que le mueve a seguir indagando, de ahí su importancia en el conjunto. Para empezar a trabajar se divide la clase en parejas. Se les pide que observen un listado de títulos que se les ofrece y que asocien cada uno con el género literario al que lo adscribirían (lírica/poesía, épica/narración, dramático/teatro).

b. Después cada persona elige un título y comenta en voz alta la conclusión a la que ha llegado. Sirve esta actividad para refrescar la teoría en torno al hecho literario, su estructuración genérica,...

c. A continuación, y en función del género que se ha determinado para cada título, los alumnos han de escribir de forma

individual la posible sinopsis de uno de ellos. Será el profesor el que asigne los títulos para evitar las repeticiones y para que aparezcan todos los géneros. Se procederá a la puesta en común.

d. Por último, y esta vez en parejas, se les insta a pensar en el desplazamiento de los títulos a otro género y a anotar las consecuencias sobre la sinopsis que ellos han preparado. Qué serviría y qué no. Al finalizar la clase se comentarán brevemente en voz alta las conclusiones.

Lista de títulos

Un, dos, tres...cien	La historia terminable
El sonido de las siestas de verano	Desayuno a “en punto”
Tras una noche de cálido invierno	Viaje a lo conocido
Mirando al mar	Toborochi en flor
El vínculo que tienen las hormigas	Vidas anodinas
Paraísos lejanos, paraísos perdidos	Hasta siempre

3.2.2.2.- *La portada y contraportada*

a. Para abordar esta parte se divide a la clase en grupos de tres personas, el profesor asigna a cada grupo tres títulos (uno de cada género, según las decisiones adoptadas en las clases precedentes). Y se les pide que diseñen una posible portada. Para ilustrarse pueden acceder en Internet a alguna librería de venta online donde aparecen las portadas libros. El profesor habrá proyectado en la pizarra también a modo de indicación los elementos que tendría que contener dicha portada: título, posible subtítulo, autor, imagen o imágenes, colores de fondo y letras.

b. Se ofrecerá después a los alumnos varias contraportadas de libros para que trabajen la información allí contenida: los que aparezcan como novedades en la sección cultural de algún periódico el fin de semana anterior al desarrollo de la actividad, así se asegura la actualidad de los mismos. Se pedirá que, divididos en grupos de tres lean la información, decidan una palabra que la describa: biografía,

sinopsis, reseña,... y razonen al respecto. Luego se procederá a la puesta en común de los resultados.

c. Para finalizar y ya de forma individual inventarán una breve biografía para uno de los títulos que han trabajado y añadirán el resumen.

3.2.2.3.- *El texto*

Desde el punto de vista de la tradición literaria la imitación de rasgos formales y temáticos se erige como pilar fundamental en la creación literaria. La inspiración, como ingenuamente se defendió durante casi dos siglos –desde el Romanticismo–, no genera obras literarias, las matiza, inspira, pero nunca es el elemento principal. La imitación dirigida y el trabajo sobre textos ya escritos es el banco de trabajo del escritor. Por ello para practicar la parte central de una composición se trabajará con textos literarios conocidos sobre los que los alumnos realizarán cambios y versiones.

a. Texto en...

Como primer ejercicio de redacción se propone a los alumnos que de forma individual reescriban un fragmento del libro *Yo fui a EGB* de Jorge Díaz y Javier Ikaz (Díaz e Ikaz, 2013). En el texto que se propone hay afirmaciones y negaciones, y se trata de que inviertan el significado utilizando los adverbios y expresiones contrarias a las que leen: “síes” por “noes”, “siempre” por “nuncas”,... y viceversa. También trabajarán con los sustantivos y adjetivos procediendo a su sustitución por otros diametralmente opuestos, pero relacionados familiarmente con ellos: “silla” por “mesa”, “blanco” por “negro”,...

b. Una de versiones: Blancanieves.

El ejercicio consistirá en reescribir un cuento conocido utilizando distintos tipos de narrador. Para ello se proporciona el cuento de “Blancanieves” (*Cuentos de Grimm*, 2010) a cada alumno y se les pedirá que hagan una lectura rápida para recordarlo (probablemente lo conocerán, pero si no es así el profesor contextualizará el tipo de composición para que los alumnos creen la línea pertinente con el tipo de composición y tracen los paralelos en su lengua madre). Se reflexiona en voz alta y de forma conjunta sobre el mismo contestando a unas preguntas que plantea el profesor: ¿quién es el protagonista?, ¿qué otros personajes participan y cuál es su grado de importancia en la narración?, ¿cuáles son las acciones que tienen lugar?, ¿dónde se desarrolla la trama?, ¿cómo son los lugares?.

Después se divide a la clase en parejas y se les propone que redacten el texto en primera persona cambiando todo aquello que sea necesario. El profesor asignará a cada pareja un personaje y su visión será la que plasmen en el cuento. El profesor previamente les hará ver que al asumir la visión de uno de los personajes la información será incompleta. Cuando cada pareja tenga su texto se procederá a la lectura en voz alta y así se apreciará la gran diferencia motivada por el narrador.

Por último, recurrirán a la segunda persona. Ahora de forma individual cada alumno reescribirá el cuento en segunda persona. Y, tras la puesta en común de algún resultado y los comentarios del profesor, se comprobará que la narración es más intensa, que se aleja de la aparente neutralidad de las versiones anteriores.

c. Transformar para evolucionar

Este ejercicio busca transformar textos, pero ahora en lo que se refiere al género. Partimos de la noticia de portada de un periódico y les pedimos a los alumnos que lean el texto, extraigan la información relevante (quién, qué, para qué, cuándo, con quién,...) y compongan a continuación un poema y una escena teatral.

3.2.3.- *Porque la formación me avala.* Actividades de producción propia

Un vez que los alumnos ya han practicado con material preexistente, se les anima a que creen, eso sí, tomando como punto de partida ideas propuestas por el profesor.

3.2.3.1.- *Carta a...*

Este ejercicio consiste en escribir una carta a un destinatario concreto con asunto concreto. Para ello se insta a los alumnos a que trabajen de forma individual. El profesor ofrece dos listas, una con asuntos y la otra con destinatarios y cada alumno selecciona lo que le parece. Antes han recordado de forma rápida y visual los elementos de este tipo de composición (una ficha que el profesor proyecta).

<i>Asuntos</i>	<i>Destinatarios</i>
Hacer que el destinatario haga algo	Un familiar lejano
Avisar al destinatario de algo	Un compañero de trabajo
Recordar algo al destinatario	Un delincuente
Invitar al destinatario a algo	Un contrincante
Acusar al destinatario de algo	Un actor famoso
Agradecer al destinatario algo	Un fantasma

3.2.3.2.- *Biografías posibles*

El profesor presenta, a manera de referencia el libro de Fernando Savater, titulado *Criaturas del aire*, publicado en 1979. Se trata de un conjunto de monólogos puestos en boca de personajes del mundo de la literatura y de la historia donde ellos mismos explican sus preocupaciones, razones por las que actuaban...

El profesor lleva al aula el monólogo del Conde Drácula (Savater, 1979), personaje a quien los alumnos conocerán, si no por la literatura, sí por el cine, se realiza una lectura conjunta en la que se van desgranando características del tipo de composición (uso de la primera persona, subjetividad...). A continuación, se propone la redacción de forma individual de un breve monólogo desde el punto de vista de un personaje famoso ficticio o real. El profesor facilita los nombres e insta a los alumnos a que recopilen información sobre el personaje antes de lanzarse a escribir. El profesor ha tenido la precaución de no mostrar el índice del libro de Savater y los nombres que proporciona provienen de ese índice. Así, si llegara el caso, se podría hacer una comparación entre la producción de los alumnos y los textos de Savater.

Personajes:		
Fu-Manchú	Desdémona	Ulises
Dulcinea	Mister Hyde	Simbad
Peter Pan	Job	Bakunin
El hombre invisible	Nerón	La bella durmiente
Gulliver	Sherlock Holmes	Tarzán

3.2.3.3.- *La gran aventura: un texto narrativo, lírico o dramático*

La composición literaria adscrita a cualquier tipo de texto nunca es fruto de la inspiración (ingenua idea proveniente del Romanticismo). La inspiración puede ayudar, mover, pero es la formación y la planificación las que llevan a buen puerto la creación,

como ya hemos señalado. En este ejercicio se plantea una posible planificación para componer una obra narrativa y se anima a la composición posterior de un cuento breve, de un poema o de una escena teatral.

El ejercicio que se propone tiene carácter grupal y se plantea como una lluvia de ideas para rellenar una ficha-tipo que proporciona el profesor. El objetivo será completarla con aportaciones coherentes que permitan el posterior desarrollo de un texto. Objetivo final de este ejercicio.

<u>Ficha tipo</u>				
Título	-			
Ambientación	-			
Temas principales	-			
Personajes: (físico, forma de actuar, forma de hablar,...)	-	-	-	
	-	-	-	
	-	-	-	
Argumento general	-			
Capítulos	-			
	-			
	-			
	-			

4. Conclusión

En suma, la escritura es una habilidad importante en el marco del aprendizaje de una segunda lengua, porque existen numerosísimas situaciones que generan una necesidad comunicativa que se resuelve mediante la escritura. Pero escribir es una acción que además permite interiorizar aspectos gramaticales de una L2 y actualizar conocimientos antropológicos particulares de la sociedad que utiliza esa lengua que se presenta como extranjera. Se trata de la escritura creativa, que no ha de interpretarse en el contexto de la formación artística del individuo, sino que, como hemos visto, con unas actividades apropiadas resulta útil en la adquisición de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Díaz, L. y Aymerich, M. (2003). *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

Díez, J. e Ikaz, J. (2013). *Yo fui a EGB*. Madrid: Plaza y Janés.

Dolz, J. Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de creación. *Didáctica. Lengua y literatura* 21, 117-14.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication* 31, 21-32.

Flower, L. y Hayes, J. R (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.

Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI.

Giovannini, A. et al. (1996). La expresión escrita. En *Profesor en acción. Destrezas* (págs. 73-91). Madrid: Edelsa.

Gregg, J. y Pacheco, B. (1981). Back to basic stories: literature in a thematic ESL reading course. *ESL in Higher Education* 3 (1), 1-4.

Guasch, O. (2004). Escribir una segunda lengua: un doble reto. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 37, 76-88.

Guasch, O. (1995). Els processos d'escriptura en segones llengües. *Articles* 5, 13-21.

Guasch, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 10, 21-49.

Hedge, T. (1989). *Writing. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Kroll, B. (1990). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: enero 2016].

Peris, M. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos* 16, 101-130.

Portmann, P. (1991). *Schreiben und Lehren. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Ed. Max Niemeyer.

Raimes, A. (1988). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 142-167.

Rodríguez Martínez, L. (2009). Nuevas metodologías para una didáctica de la escritura como proceso funcional-comunicativo: los proyectos, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el portfolio. *Bordón* 61 (3), 121-136.

Savater, F. (1979). *Habla Drácula*. En *Criaturas del aire*. Madrid: Taurus.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.